

BASE COMUM NACIONAL: UMA DISCUSSÃO PARA ALÉM DO CURRÍCULO

CÓSSIO, Maria de Fátima*

RESUMO

Este ensaio tem o intuito de levantar questões que ampliem o debate em torno da base nacional comum para o currículo da educação básica, proposta pelo Ministério da Educação. Para tanto, busca-se articular a proposição curricular a um projeto de educação nacional, vinculado a um projeto de sociedade. Nesse sentido, analisam-se os modelos de sociedade em vigor atualmente, visando buscar os nexos entre um currículo nacional que procura reduzir as desigualdades no atendimento ao direito à aprendizagem dos excluídos, e as orientações dos organismos internacionais de atentar para políticas de alívio à pobreza e de redução da vulnerabilidade, com medidas compensatórias. Discutem-se os conceitos de pobreza e a possibilidade de um currículo comum contemplar as diferentes realidades dos grupos excluídos. Conclui-se que esta discussão enseja o debate sobre a reforma educacional que está em curso, visto que se encaminha para definir um tipo de educação sustentada pela lógica cognitivista, individual; universaliza os conhecimentos necessários para “todos” com base no “direito à aprendizagem”; incide sobre a atuação docente, estabelecendo os conteúdos priorizados e que serão avaliados nas provas nacionais; orienta a formação de professores com privilégio da dimensão prática sobre a teórica, ensinando as “boas práticas” dentro dos conteúdos definidos no currículo para a educação básica. Espera-se que essa discussão se amplie e que alternativas possam ser construídas.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Base Nacional Curricular Comum. Direitos de Aprendizagem. Pobreza e vulnerabilidade.

* Doutora em Educação na linha de Gestão e Políticas de Educação pela UFRGS. Professora adjunta do Departamento de Ensino/Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Educação Universidade Federal de Pelotas.

NATIONAL COMMON CORE: A DISCUSSION BEYOND THE CURRICULUM

*CÓSSIO, Maria de Fátima**

ABSTRAT

This essay intends to raise questions that broaden the debate around the common core to the national curriculum of basic education, proposed by the Ministry of Education. To this end, we seek to articulate the curricular proposal to a national education project, linked to a project of society. In this sense, it examines the society models currently in force, in order to get the nexus between a national curriculum that seeks to reduce inequalities in care for the right to learning of the excluded and the guidelines of international agencies to watch for poverty relief policies, and vulnerability reduction, with compensatory measures. It discusses the concepts of poverty and the possibility of a common curriculum, which contemplates the different realities of excluded groups. It is concluded that this discussion leads to the debate on educational reform that is underway, as forwards to define a type of education supported by the cognitive logic, individually; universalizes the expertise to "all" based on the "right to learn"; focuses on teaching activities, establishing the prioritized content and which will be evaluated the national tests; guides the training of teachers with the practical dimension privileged over the theoretical, teaching the "best practices" within the content defined in the curriculum for basic education. It is hoped that this discussion will extend and that other alternatives can be built.

Keywords: *Educational Policies. National Curriculum Common Core. Learning rights. Poverty and vulnerability.*

* *PhD in Education in line Management and Education Policies from UFRGS. Associate Professor of the Department of Education/Graduate Program in Education/Faculty of Education Universidade Federal de Pelotas.*

1 INTRODUÇÃO

O presente ensaio pretende propor questões que ampliem o debate em relação à base nacional comum para o currículo da educação básica, apresentada pelo Ministério da Educação (MEC). Apesar de os primeiros movimentos no sentido de sua formulação terem iniciado no final de 2010, será somente em 2014 que a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC apresenta um documento-base a dirigentes, instituições e entidades representativas, objetivando a redução das desigualdades em termos de oportunidades de aprendizagens e considerando as diferenças regionais.

A proposta é complexa e controversa, na medida em que se compreende o currículo a partir de um conceito amplo, que indica um projeto educacional para um pretendido modelo de sociedade. Mesmo considerando que o currículo ultrapassa a relação de conteúdos e envolve o conjunto de ações formativas empreendidas pelas instituições educativas, quando se configura como uma base comum, em geral, apresenta os conhecimentos selecionados, dentre tantos outros, como necessários em cada etapa e nível de escolarização, o que permite considerar que formaliza as intencionalidades e as ideologias presentes em sua formulação.

Apple (1999) argumenta que

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. (...) a decisão de definir o conhecimento de determinados grupos como o mais legítimo, como conhecimento oficial, enquanto o conhecimento de outros grupos raramente consegue ver a luz do dia, revela algo de extremamente importante sobre quem tem o poder na sociedade (p. 51).

Embora o objetivo anunciado seja importante - “redução das desigualdades regionais em termos de oportunidades educacionais” -, sobretudo em um país com tantas desigualdades quanto o Brasil, várias questões precisam ser consideradas. Dentre elas, destacam-se: Por que um currículo nacional? Quais conhecimentos seriam necessários para minimizar as desigualdades e em que condições objetivas, do ponto de vista estrutural e pedagógico, isso ocorreria? Qual projeto educacional está em pauta, para qual projeto societário? Quais fatores, contextos e grupos de interesses estão influenciando a formulação dessa política? Quais as relações entre o currículo e as avaliações em larga escala? Quais as implicações de um currículo único para a formação e para o trabalho docente?

O texto foi organizado em três seções: A primeira trata dos “Projetos societários em disputa: influências e contextos”; nesse sentido, problematizam-se os modelos de sociedade que se apresentam como hegemônicos, assinalando algumas possibilidades de resistência e reafirmação de princípios democráticos. A segunda seção aborda “O papel do currículo na definição do projeto de educação”, situando-se a importância do currículo e a complexidade da sua formulação, respeitando a diversidade e a multiplicidade cultural, sem perder o sentido da igualdade, mas relativizando o currículo universal e os sentidos atribuídos à pobreza. Por fim, na terceira seção, faz-se uma discussão sobre a relação entre o currículo, as avaliações em larga escala e as implicações para a formação e o trabalho docente. Nas considerações finais, são retomados os aspectos considerados importantes, sobretudo no que se refere aos impactos da proposição de uma base curricular comum para a educação básica nacional sobre o tipo de formação requerida aos estudantes, para a formação e atuação dos professores, enfim, para um projeto educacional para o país.

2 PROJETOS SOCIETÁRIOS EM DISPUTA: INFLUÊNCIAS E CONTEXTOS

Um projeto curricular remete a um projeto educacional que, por sua vez, revela, implícita ou explicitamente, um projeto de nação. Como projeto, entende-se algo a que se almeja e, portanto, ainda não alcançado. Nessa perspectiva, é conveniente indagar, quando se pretende discutir o currículo, para qual tipo de sujeito, para qual projeto educativo, qual sociedade é desejada?

Em relação ao projeto de nação que se pretende, será útil compreender os projetos de sociedade que estão em disputa ou, ao menos, tentar analisar o nível de permeabilidade ou de sensibilidade às questões sociais e humanas.

A globalização é um conceito e, ao mesmo tempo, uma estratégia que precisa ser considerada quando se trata de analisar as transformações das sociedades, não só na esfera econômica, mas em todas as demais esferas e em praticamente todos os países do mundo e que afeta, portanto, a vida de todas as pessoas. É uma estratégia, pois está diretamente vinculada aos propósitos do ideário neoliberal, que busca o consentimento da população pelo uso de linguagens vazias e despolitizadas (SANTOMÉ, 2013a), tais como: transformação, modernização, inovação, dinamismo, criatividade, competitividade, iniciativa.

As alternativas propostas pelo neoliberalismo para o enfrentamento das crises cíclicas do capitalismo (HARVEY, 2011) e entendidas como necessárias, urgentes e oportunas para atender aos novos desafios do mundo globalizado estão, invariavelmente, embasadas na

lógica economicista, privilegiando e dispondo as melhores condições para que as grandes empresas e corporações possam obter maior rentabilidade nos novos mercados globalizados (MÉSZAROS, 2011). Para que isso seja favorecido, vários mecanismos são acionados, desde estratégias de *marketing* para a obtenção do consenso em torno do consumo e da nova racionalidade; diagnósticos e indicadores de desempenho dos países no mercado mundial, produzindo comparações; novos perfis de trabalhadores, cada vez mais sofisticados, requerendo a formação contínua e reduzindo sobremaneira os postos de trabalho; até a produção de uma nova sociabilidade e uma nova moralidade: individualista, competitiva, apolítica, conformada (BALL, 2004, 2005).

O que o modelo neoliberal globalizado tem tornado cada vez mais evidente é o distanciamento entre os países ricos e os países pobres e a submissão destes àqueles, interferindo nas decisões econômicas, políticas e sociais.

Santomé (2013a) analisa que

Quando as organizações internacionais financeiras, os órgãos técnicos economicistas e os *think tanks* vinculados a grupos ideológicos conservadores dedicados à realização de diagnósticos dos mercados de trabalho, econômicos e financeiros empregam em seus relatórios palavras como “eficiência” ou “flexibilidade”, o que na realidade estão querendo dizer é que exigem que os governos no poder implantem o mais urgentemente possível, modelos de políticas de trabalho e políticas econômicas que garantam às grandes multinacionais a maximização de seus benefícios e, além disso, tenham como foco o curto prazo. Conseqüentemente, é muito provável que tais metas entrem em contradição com outros critérios diretamente envolvidos na atenção a grupos mais desfavorecidos (p. 84).

Essa análise contextual não fica tão clara para o conjunto das pessoas/sociedades que são submetidas às políticas de cunho neoliberal. Dentre os aspectos que se pode destacar que tornam obscura a compreensão do contexto, está a produção de novas subjetividades¹ (BALL, 2005), que podem ser entendidas por formas peculiares de ver e estar no mundo, construídas por meio de documentos, discursos e ferramentas midiáticas.

Nesse sentido, algumas palavras-chave fazem parte do repertório de diferentes projetos de nação; embora digam a mesma coisa, representam sentidos diferentes. Aí é que se localizam, com algumas dificuldades de identificação, os projetos societários em disputa, os quais se estão nomeando projetos conservadores e projetos progressistas ou democráticos (APLLE, 1999, 2003). É o que Santomé (2013a) chama de “conceitos à deriva” ou “redefinições desmobilizadoras” para situar as palavras que reaparecem no cenário político completamente desfiguradas, com sentidos opostos do original.

Pode-se recorrer aos conceitos mais progressistas de democracia, cidadania, igualdade, solidariedade, inclusão, entre outros, sendo utilizados pelos conservadores políticos com a finalidade de buscar o consenso em torno de suas visões de mundo.

Mediante essa tarefa de apropriação da linguagem progressista, alcança-se também outro importante objetivo, com o qual a direita há tempo vem se esforçando: tentar convencer todas as pessoas de que já não há ideologias nem alternativas políticas em conflito (SANTOMÉ, 2013a, p. 72).

O ideário neoliberal assumido desde os anos 1990 no Brasil, com especificidades próprias, contou com a influência direta dos organismos internacionais, com destaque ao Banco Mundial (BM), que prescreveu em seus documentos orientadores das políticas: mais competitividade, abertura de mercados, concorrência, eficiência, eficácia, qualidade, produtividade. As reformas educacionais também deveriam acompanhar a lógica produtivista, com ênfase na erradicação do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental como fatores essenciais ao desenvolvimento do país, podendo ser traduzidas por ampliação e exploração do uso da mão-de-obra (SHIROMA, 2001; ANTUNES, 2005; FALLEIROS, PRONKO, OLIVEIRA, 2010; PERONI, ROSSI, 2011).

Entretanto, estudo realizado por Evangelista e Shiroma (2006) revela que a partir dos anos 2000 as orientações do BM se alteram, visto que as duas estratégias indicadas pelo Banco nos anos 1990 - uso intensivo da mão-de-obra e serviços sociais estatais - não trouxeram os resultados esperados em termos de redução da pobreza e desenvolvimento econômico dos países da América Latina.

De acordo com as autoras,

Os dados incorporados – vulnerabilidade dos pobres, desigualdade sob novas formas e marginalização ou punição de países que não conseguem se integrar na globalização mundial – permitiu à agência concluir que “o ataque à pobreza” dependeria do desenvolvimento de “oportunidade”, autonomia” e “segurança” para os pobres. “E dadas as suas importantes complementaridades mútuas, uma estratégia efetiva de redução da pobreza exigirá que o governo, a sociedade civil, o setor privado e os próprios pobres empreendam ações nessas três frentes (BANCO MUNDIAL, 2000/2001, p. 33), convergindo todos para o que o BM denomina “habilitação dos pobres” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006, p. 49).

Habilitar os pobres para quê? Pode-se supor que para o trabalho e para o consumo, pois é dessa forma que o mercado se sustenta e o capitalismo se mantém. Mas para qual trabalho? É o que se pode perguntar diante da crise financeira mundial e da redução do trabalho assalariado.

Arroyo (2013) analisa que no quadro atual, tenta-se justificar a exclusão e a desigualdade como falta de preparo do trabalhador para a competitividade exigida em tempos

de crise. Os derrotados e miseráveis do mundo pagam o preço pela sua incompetência ou pelas suas opções pessoais e coletivas.

O autor afirma que:

Reconhecer o padrão segregador e racista do trabalho em um contexto de crise pode ser um caminho para superar essas crenças milagrosas na preparação dos pobres para o mercado “aberto” de trabalho (ARROYO, 2013, p. 112).

Nessa perspectiva, a pobreza é uma questão meramente econômica, de aumento de assalariados, de capacitação e inserção no mercado de trabalho.

Apesar de as recomendações internacionais terem se alterado, voltando-se para políticas de alívio à pobreza, justamente considerando o esgotamento da capacidade de exploração do trabalho, a visão econômica não foi abandonada, a ela foi acrescida à visão social, com políticas distributivas para cobrir as necessidades e carências básicas.

Sabe-se que essas medidas tendem a atacar os efeitos e não as causas da pobreza, mas o reconhecimento de que a pobreza, a fome e a miséria são uma questão social pressiona o Estado a assumir seu dever de enfrentar essas questões como sociais e não como meramente assistenciais ou individuais, o que, em geral, culpabiliza as vítimas.

Nesse caso, pode-se situar as políticas identificadas com a Terceira Via ou a nova social-democracia (NEVES, 2010), que não rompe com o capitalismo, mas ao mesmo tempo não adota os mesmos padrões do neoliberalismo ortodoxo, nem se filia à esquerda socialista. A Terceira Via busca uma alternativa intermediária, assumindo o que Wood (2011) chama de “capitalismo com face humanizada”, procurando atenuar as consequências avassaladoras do neoliberalismo, com o intuito, em última análise, de manter o projeto capitalista.

A Terceira Via, na acepção utilizada por Giddens (2001), surge como uma tentativa de manter a filosofia política que caracteriza a social-democracia. O termo não é novo, no entanto, o autor utiliza-o com o intento de construir uma alternativa frente ao descrédito do *welfare state* e do marxismo num contexto de intensas transformações econômicas e tecnológicas. Especificamente na Grã-Bretanha, aparece como uma ideologia associada ao Novo Trabalhismo, buscando contrapor-se ao *thatcherismo*, mais especificamente no governo do primeiro ministro Tony Blair.

Críticos da Terceira Via, tais como Harvey (2011), Mészáros (2008, 2009, 2011), Wood (2011) e Neves (2010), afirmam que esse projeto de sociedade busca, sobretudo, despolitizar a política, pois entendem que ela propõe o apagamento de fronteiras entre esquerda e direita, entre o público e o privado, entre o Estado e o mercado, baseado na ideia de governança que, segundo Harvey (2011) apresenta uma configuração mais ampla do que o

conceito de governo, pois inclui o governo e a sociedade civil com responsabilidades que antes eram essencialmente do poder público.

Para Mészáros

Os que falam a respeito da “terceira via” como solução ao nosso dilema, e que afirmam não haver espaço para a revitalização de um movimento de massa, ou querem nos enganar cinicamente ao dar o nome de “terceira via” à aceitação submissa da ordem dominante, ou não entendem a gravidade da situação, acreditando num sonhado resultado positivo que vem sendo prometido por quase um século (MÉSZÁROS, 2009, p. 108).

Entretanto, pode-se contar com a possibilidade de que nem todas as estratégias e alternativas propostas e implementadas pela globalização neoliberal ortodoxa e mesmo pela Terceira Via atinjam seus propósitos. Isso se deve aos movimentos de resistência² existentes em vários lugares do mundo, dispostos a realizar rupturas, debater ideias e propor novos modelos de organização, muitos deles se valendo da própria globalização da informação e da informatização para disseminar propostas e estabelecer redes de contatos.

Para Sader (2003), “A sociedade democrática tem como objetivos o autogoverno, a emancipação dos homens, a socialização do poder. Para isso se apoia na visão de que os homens são iguais entre si, apesar das diferenças” (p. 175), e complementa: “Não há democracia sem que o centro da vida social esteja na esfera pública, condição de emancipação dos indivíduos, igualdade, justiça e liberdade” (p. 176). Mas salienta que é uma liberdade radicalmente diferente daquela proposta pelo liberalismo ou pelo neoliberalismo, pois, para estes, a liberdade é consequência da tese de que o Estado governe o menos possível. Fecham-se os olhos para as relações de poder que permeiam a vida cotidiana, regida pela mercantilização capitalista, que reproduz e multiplica as desigualdades.

Wood (2011), no esforço de construir alternativas no quadro do capitalismo existente, reforçando a democracia para além da perspectiva liberal, apresenta uma discussão importante sobre os movimentos sociais e a celebração das diferenças, salientando que persiste o problema da necessidade de garantir a igualdade, sem suprimir suas diferenças nem negar suas necessidades específicas, uma vez que não é a mesma coisa reivindicar a diferença sexual ou racial e a diferença de classe. Dessa forma, alerta para o risco de colocar-se “todas” as demandas sociais em um mesmo patamar de reivindicação, sem qualquer compromisso do capitalismo.

O velho conceito liberal de igualdade política, legal e formal, ou uma noção do que se convencionou chamar de “igualdade de oportunidades”, é capaz de acomodar as desigualdades de classe e por isso não representa desafio fundamental ao capitalismo e seu sistema de relações de classe (WOOD, 2011, p. 211).

Nesse sentido, sem desconsiderar as outras formas de segregação, propõe eleger a categoria “classe” como privilegiada, justamente porque passou a ter uma importância marginal diante das demais lutas, em decorrência da fragmentação dos movimentos sociais, que é de certa forma favorável à hegemonia capitalista, devido a sua capacidade de usar em benefício próprio toda a opressão histórica e culturalmente disponível em qualquer situação.

Considerando a importância de lutar em favor da construção de um projeto de sociedade de fato democrática, baseado em relações igualitárias de justiça social, é importante situar qual o papel da educação e, no caso específico desta discussão, do currículo, na elaboração de um projeto educativo que auxilie na democratização da sociedade. Na próxima seção, busca-se avançar na problematização sobre a base nacional comum para o currículo da educação básica.

3 O PAPEL DO CURRÍCULO NA DEFINIÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO

A discussão sobre a base nacional comum para o currículo da educação básica está, até o momento, circunscrita a alguns segmentos, tais como a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e o Conselho Nacional de Educação (CNE). Iniciou em 2010, com alguns encontros propostos pela Secretaria de Educação Básica (SEB), e em 2014 a proposta assume um contorno mais definido. Em 3 de julho deste ano, a SEB recebeu um documento elaborado pela Diretoria de Currículos e Educação Integral, entendido como sendo o documento “desencadeador” do debate nacional sobre o currículo.

A proposta de uma base nacional pretende, segundo o governo, além de definir com mais clareza o que se espera que os alunos aprendam nas determinadas fases escolares, guiar o processo de avaliação e da formação de professores. Hoje as diretrizes da Prova Brasil (avaliação federal da educação básica) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) servem de indutores dos currículos municipais e estaduais, mas são considerados genéricos.

Em agosto de 2014, foi disponibilizado aos secretários municipais e estaduais de educação, um questionário no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do MEC (SIMEC)³, módulo PAR, com questões embasadas nas normas curriculares produzidas pelos sistemas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010. Os secretários poderão, além de responder ao questionário, anexar documentos com os currículos formulados em cada local.

Professores universitários, especialistas na área de currículo e professores de educação básica também estão sendo chamados a debater sobre o currículo junto à equipe da SEB, em momentos específicos. Entretanto, mais do que indagar sobre quem participa da elaboração e sobre a sua metodologia, cabe voltar ao primeiro questionamento: por que um currículo nacional?

A justificativa da proposta de um currículo nacional está amparada, de acordo com seus defensores - sobretudo aqueles vinculados ao empresariado brasileiro, como é o caso dos movimentos “Todos pela Educação”, “Fundação Lemann”, “Itaú Social”, “Fundação Ayrton Senna”, entre outros -, na redução das desigualdades regionais, garantindo o direito à aprendizagem. Há a argumentação de que quanto maior é a vulnerabilidade em que estão inseridos os alunos, menor é a sua aprendizagem, quando justamente ela deveria ser assegurada para quebrar o ciclo de exclusão e pobreza a que esses alunos estão submetidos.

Entretanto, quais aprendizagens são entendidas como direito de todos, com vistas a reduzir as desigualdades? Arroyo (2013) afirma que em nome da proclamação do currículo como direito de todos, justifica-se a obrigação que todos têm de aprender, sob pena de reprovação, recuperação ou expulsão. Esses são mecanismos de extrema rigidez, que se tornam negadores do direito à educação e ao conhecimento, sobretudo para os setores populares que se encontram na pobreza e miséria extrema. E complementa, ao afirmar que:

A “salvação” de poucos, supostamente para sair da miséria e ir para o mercado de trabalho, custa caro para a maioria dos alunos pobres, que são condenados a permanecer na miséria por não aprenderem os conhecimentos e as competências dos currículos rígidos (ARROYO, 2013, p. 115).

Além disso, convém salientar que a convocação à equidade, a qual assegura a aprendizagem de todas as crianças, para Popkewitz (2013)

É uma expressão da obrigação e compromisso em direção a uma sociedade inclusiva. O gesto de esperança ao colocar todas as crianças em uma mesma posição sobrepõe-se ao medo de crianças com características diferentes e que dessa forma representam uma ameaça à unidade moral como um todo (p. 44).

Portanto, é necessário aprofundar, ainda que brevemente, o que se entende por vulnerabilidade, por desigualdade, por exclusão, relacionadas à pobreza, que está vinculada à questão material, mas contém outros aspectos frequentemente ignorados, como a cultura, os saberes, as religiosidades, os valores, as concepções e as identidades das pessoas classificadas como “pobres” (SANTOMÉ, 2013b).

No cenário atual de ampliação do acesso à educação, os grupos historicamente excluídos estão frequentando as escolas; portanto, a uniformização de um cânone cultural,

como um saber universal, ignora a diversidade de vivências, tempos, espaços. Também causa estranhamento, porque por mais que a escola pública conviva com a pobreza, esta ainda é vista como resultante da carência de conhecimentos, de valores, de moralidade. Seria preciso, portanto, propiciar a esses grupos os saberes e competências necessários para torná-los aptos a ingressarem, caso obtenham os méritos requeridos, no mercado de trabalho.

Ao desconsiderar-se a materialidade da vida humana, do direito à dignidade e às condições mínimas de sobrevivência, as histórias desses grupos também são negligenciadas. Em que pese se possa considerar que boa parte das escolas empreenda esforços no sentido de atender as demandas sociais dos grupos em situação de vulnerabilidade, seja por meio dos programas governamentais de merenda escolar, da ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, de equipamentos, materiais didático-pedagógicos e salas-ambientes adequadas para pessoas com dificuldades de aprendizagem, entre outros, seja por meio de projetos próprios, essas questões não fazem parte do currículo escolar.

Santomé (2013b) ressalta que

O fato de não proporcionar o acesso dos alunos a determinadas informações que podem se tornar “dolorosas” dificulta o desenvolvimento de capacidades e procedimentos que lhes permitiriam compreender sua realidade e, o que é mais importante, saber como enfrentá-la (p. 227).

Nessa perspectiva, o autor argumenta que o currículo precisaria contemplar uma abordagem histórica dos grupos sociais marginalizados que se rebelaram contra as situações de injustiça que tinham que suportar, visando recordar as lutas sociais nas quais se enfrentaram situações de exclusão e dominação.

Arroyo (2013) complementa que os currículos

[,,] tem de considerar os coletivos empobrecidos como sujeitos de direitos, direitos específicos à sua história. Se a negação de sua história, sua memória, sua identidade e seus saberes-valores coletivos faziam parte de uma relação política de subordinação dominação, o seu empobrecimento extremo massificado, na atualidade, perpetua essa relação política. O sistema de educação e os currículos podem e devem ser um espaço de libertação (p. 117).

Se o currículo tem o potencial de produzir identidades (SILVA, 2007; APPLE, 1999, 2003), qual ou quais identidades pretendem ser produzidas? No caso de uma abordagem curricular democrática, Rodriguez (2013) sugere que se contem outras histórias, contemplem-se outras linguagens, que se considere a heterogeneidade cultural (APPLE, 1999), que se contribua para o reconhecimento público dos grupos oprimidos, lutando contra o seu silenciamento (SANTOMÉ, 2013b).

Por outro lado, a padronização curricular pela definição dos conhecimentos adequados para cada etapa e componente a ser ensinado e aprendido pelas crianças e jovens, mais do que promover a inclusão, poderá tornar visíveis as desigualdades, pois se corre o risco de não contemplar as diferenças e multiplicidades culturais, econômicas e sociais. Na perspectiva de um padrão curricular nacional, ao eleger os conteúdos escolares, outros conteúdos poderão ser esquecidos e, portanto, muitos saberes poderão ser silenciados, ou, ainda, algumas representações e discursos discriminatórios, conservadores e excludentes poderão ser naturalizados, uma vez que somente alguns pontos de vistas serão privilegiados.

Acredita-se que o diálogo nacional sobre o currículo é necessário, não como base comum, mas como princípios orientadores que levem em conta as diferenças, que partam “da exploração concreta e pública do modo como estamos diferentemente posicionados na sociedade e na cultura” (APPLE, 1999, p. 63). Nesse sentido, Apple argumenta que o currículo necessita subjetivar-se ao invés de buscar a “objetividade”. Acrescenta, ainda, que um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar pelo reconhecimento dos diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula e das relações de poder entre eles.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, aprovadas por etapas e modalidades pelo Conselho Nacional de Educação e reunidas em um documento organizado e publicado em 2013 pelo MEC, contemplam a ideia de diretrizes gerais que orientam a organização curricular e as propostas pedagógicas de todas as redes de ensino do país, desempenhando o papel do Estado de articulador da política nacional e propiciando a autonomia dos entes da federação. A análise do documento permite verificar que este aborda a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos, a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Acredita-se que o aprofundamento dos debates em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais, como expressão da base comum nacional, ao invés da produção de um novo currículo nacional, poderia trazer contribuições mais significativas para a compreensão da diversidade, das diferenças e da multiculturalidade, além de propiciar experimentações curriculares originais e adequadas às demandas locais.

Embora se concorde com Ball (2011) que as políticas não são linearmente implementadas e que, portanto, por mais prescritivas que pretendam ser, sempre haverá um

espaço de produção, de recriação, pelas mediações complexas que ocorrem em todos os níveis e, por certo, com as políticas curriculares não será diferente, ou seja, não se acredita que uma proposta curricular nacional será implantada de forma homogênea e hegemônica. No entanto, se aliado a outros mecanismos, como as avaliações em larga escala, que nos últimos anos têm se intensificado no país, causando o ranqueamento entre sistemas, instituições e professores, acabam por provocar a centralidade das escolas e do trabalho dos professores no currículo oficial.

Apple (2003), ao analisar o caso da Inglaterra, constatou que mesmo que o currículo nacional tenha sido objeto de conflito, mediação e de certa transformação de seu conteúdo, o seu poder foi demonstrado por meio das metas padronizadas a serem atingidas nas avaliações nacionais. E afirma que

A imposição de provas nacionais fixa o currículo nacional como o quadro de referência predominante do trabalho dos professores, sejam quais forem as oportunidades que os professores aproveitem para fugir dele ou remodelá-lo (APPLE, 2003, p. 107).

Dessa forma, os cursos de formação de professores estão na eminência de reformulações em seus currículos como consequência das reformas curriculares na educação básica. É nesse sentido que se abordarão, na seção seguinte, as possíveis articulações entre o currículo nacional, as avaliações nacionais e a formação de professores.

4 O CURRÍCULO NACIONAL, A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A REFORMA EDUCACIONAL EM PROCESSO.

Uma das argumentações que sustenta a formulação de uma base curricular comum é em relação à pouca especificação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que permite que cada escola defina, em seu Projeto Político-Pedagógico, qual concepção de currículo irá adotar e quais conteúdos serão contemplados em cada etapa e componente curricular, produzindo uma diversidade curricular desejável na perspectiva das diferenças locais e da gestão democrática. Entretanto, na medida em que as escolas passaram a ser submetidas a avaliações nacionais, por meio das provas do Saeb e prova Brasil, que compõem o Índice da Educação Básica (Ideb), aos poucos foram adequando seus currículos de Português e Matemática (áreas avaliadas nas provas nacionais) às matrizes de referência das provas, produzindo uma relação inversa - ou seja, a avaliação pautando o currículo, e não o contrário, as provas avaliando a qualidade do currículo.

Concorda-se com essa argumentação, pois um currículo não poderia ser organizado por pressão de um processo avaliativo, ainda mais realizado externamente, gerando um estreitamento curricular. Esse fenômeno já pode ser evidenciado por meio de depoimentos, publicações e observações em várias escolas brasileiras, em que ocorre a priorização dos componentes curriculares avaliados e o preparo dos estudantes para a realização das provas nacionais, com flagrante descompasso em relação aos demais componentes que compõem a matriz curricular. Entretanto, contesta-se tanto o processo de avaliação externa, quanto a proposta de definição curricular.

Quanto à avaliação para medir a qualidade da educação básica, instaurada no Brasil na segunda metade dos anos 1990 e aperfeiçoada nos anos posteriores, vários aspectos podem ser analisados. Dentre eles, o primeiro destaque é em relação à própria ideia de avaliação como medida, por meio de uma prova estandardizada, homogênea, aplicada para todos os estudantes brasileiros. A perspectiva da avaliação como processo já avançou do ponto de vista das práticas vivenciadas nas escolas. Retomar a avaliação como produto, como resultado de uma prova, pouco ou nada contribui para informar em relação à qualidade da escola, da rede/sistema educacional, pois outros fatores que influenciam diretamente a relação pedagógica e a aprendizagem não são considerados, tais como a estrutura física, material, didática e pedagógica da escola; o reconhecimento, a valorização e as condições de trabalho dos professores; o espaço da comunidade onde está inserida a escola; a situação de vida dos estudantes, entre outros.

No entanto, essa é uma perspectiva que supera os limites das políticas nacionais para a educação. Dentro da lógica das reformas educacionais propostas pelos organismos internacionais e pela agenda dos países centrais no sistema capitalista neoliberal, a utilização de testes padronizados para verificação da qualidade do ensino, a crescente dependência das agências governamentais em relação à coleta e análise de dados sobre o desempenho das escolas, a intensificação dos esforços para ligar a educação escolar às necessidades do mercado de trabalho e a ampliação das expectativas em relação à avaliação educacional, são os resultados previsíveis desse movimento de globalização (AFONSO, 2009).

A relação entre a avaliação em larga escala e a padronização curricular pode ser observada desde a reforma educacional ocorrida na Inglaterra, no terceiro mandato de Thatcher, em 1989, e ainda se mantém (AFONSO, 2009). A sua referência torna-se importante no atual contexto, primeiro porque a Inglaterra, juntamente com os EUA, protagonizou as reformas de base que culminaram na ordem mundial neoliberal e, portanto, suas políticas e orientações serviram de modelo para vários países. Segundo, porque a adoção

de um currículo nacional para os alunos em idade escolar obrigatória, vinculada ao estabelecimento de um novo sistema de exames oficiais, visando prestar informações aos pais e à sociedade sobre o progresso dos alunos e realizar o controle de qualidade das escolas, objetivos que motivaram a reforma inglesa, parecem não estar muito distantes das aspirações do Brasil.

A proposta de redução das desigualdades pela via do currículo se esvazia na medida em que não se consegue perceber de que forma uma avaliação estandardizada, orientada por um currículo nacional, poderá dar conta da diversidade cultural, identitária, social e histórica dos diferentes grupos situados na condição de vulneráveis e de excluídos. Os defensores do currículo nacional poderão argumentar que isso se dará por meio de aprendizagens entendidas como indispensáveis para cada etapa e nível de escolarização, focalizando a formação no “direito à aprendizagem”. Novamente, retoma-se a questão do direito e da obrigação de aprender, pois aqueles que não conseguirem aprender o considerado necessário confirmarão a sua condição de excluídos, serão responsabilizados pelo próprio fracasso.

Com o intuito de centrar a educação escolar na aprendizagem de conteúdos considerados indispensáveis por meio da reforma curricular da educação básica, está prevista a alteração nos currículos dos cursos de formação de professores. Isso está notadamente em sintonia com a proposta de uma base nacional comum: haverá mais ênfase a aspectos da prática docente, sob a alegação reiterada de representantes do governo central, de algumas secretarias de educação e até mesmo de alguns professores, que entendem que os cursos de licenciaturas são demasiadamente teóricos.

Vieira e Hypolito (2013) analisam que o processo centrado na aprendizagem, ou melhor, no ensino-aprendizagem, a partir da noção de conhecimento como um mero exercício cognitivo que cada sujeito, individualmente, poderá realizar, independente das suas condições materiais, sociais, culturais e históricas, como é o caso dos grupos excluídos (vulneráveis), contribui com a ideia de autogerenciamento, de autonomia, de escolhas livres e de responsabilização individual. Ao apartar a produção do conhecimento e da formação geral de outras variáveis que lhe dão sentido, favorece a noção de objetividade e universalidade e, portanto, contribui com a formação de pessoas adequadas ao modelo de sociedade em vigor.

Para os autores

Tais inércias atingem diretamente o processo educacional e permitem às políticas um amplo espaço de manobra sobre os significados e os sentidos da educação. Por exemplo, a redução da aprendizagem e do ensino ao desenvolvimento cognitivo dos indivíduos tem produzido, entre outras coisas, processos formativos que defendem a atividade docente como essencialmente centrada em uma prática esvaziada de qualquer preocupação

teórica, sem a necessidade de saberes específicos, a não ser aqueles que explicam como os sujeitos pensam ou o quê os leva a pensar. Aqui a psicologia desempenha um papel central (VIEIRA; HIPOLYTO, 2013, p. 131).

Nesse sentido, a formação de professores e a atuação docente são destituídas de reflexividade e assumem o caráter pragmático do fazer, das boas práticas, dos modelos que deram certo, tão bem explorados pelos livros didáticos e, atualmente com mais intensidade, pelas empresas educacionais privadas que vendem produtos (livros, kits pedagógicos) e ideias, por meio de cursos de formação continuada, consultorias em gestão escolar, seduzindo, especialmente as redes estaduais e municipais de educação, com pacotes rápidos de gerenciamento da escola e da sala de aula para atingir os padrões de qualidade exigidos pelas provas e indicadores nacionais.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) vem discutindo a questão curricular, contrapondo-se aos processos de desqualificação e degradação da profissão docente decorrentes do aligeiramento da formação e do seu estreitamento, opondo-se à ideia de currículo mínimo tanto para a educação básica quanto para as licenciaturas.

A entidade, em encontro nacional realizado recentemente em Brasília⁴, reafirmou um conjunto de sete eixos norteadores da organização curricular, entendidos como princípios orientadores das condições de formação que deveriam estar presentes nos processos formativos das licenciaturas. De acordo com o Documento Gerador do XVII Encontro Nacional da ANFOPE (2014), são os seguintes: sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica; unidade teoria-prática atravessando todo o curso; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social, político e ético do educador com um projeto emancipador e transformador das relações sociais excludentes; gestão democrática; incorporação da concepção de formação continuada; avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso/instituição.

As entidades de caráter acadêmico e científico, representativas de pesquisadores e professores, desempenham um papel importante nos processos de análise, denúncia, proposições, encaminhamentos e resistências em relação às reformas educacionais, sendo responsáveis, em várias oportunidades, pela reversão de medidas consideradas inadequadas ou contrárias aos propósitos da educação pública, democrática e de qualidade. Entretanto,

entende-se que o debate sobre o currículo precisa expandir-se, pois diz respeito a um projeto de educação pretendido para um projeto de nação.

A proposta de pretensa neutralidade da abordagem curricular centrada na aprendizagem, da formação e da atuação docente focada na prática, despolitiza a educação e retira dos formuladores da política e dos governos a responsabilização sobre os resultados deste modelo educacional na vida das pessoas. Parece que o que importa são os resultados nos *rankings* internacionais e nacionais. Assim, os fracassados na escola são responsáveis por suas próprias escolhas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As decisões em torno do currículo mobilizam posições divergentes, reflexões e discussões em vários âmbitos, sobretudo no âmbito acadêmico. Isso justamente porque revelam projetos, perspectivas, conceitos sobre sociedade, educação, ensino, professor, aluno, enfim, dependendo dos contornos dados e, portanto, sobre o que se espera em termos de formação das crianças e jovens deste país, vai se configurando qual projeto educacional está em pauta.

Dessa forma, e com essa perspectiva, procurou-se levantar questionamentos a respeito da atual proposta do Ministério da Educação de adotar uma base nacional comum para o currículo da educação básica.

Nesse sentido, e para compreender em que contexto esta proposta se insere, foi necessário fazer referência aos projetos de sociedade que hoje se apresentam como hegemônicos, sobretudo nas sociedades capitalistas, visando buscar os nexos possíveis entre a proposta de um currículo nacional que visa reduzir as desigualdades regionais no atendimento ao direito à aprendizagem, com destaque aos grupos vulneráveis que foram excluídos do processo de aprender, e as orientações atuais dos organismos internacionais e dos países centrais para os países periféricos, de atentar para políticas sociais de alívio à pobreza, de redução da vulnerabilidade, com medidas compensatórias que envolvam ações do Estado, da sociedade civil e dos próprios beneficiários, neste caso, os pobres.

Identificou-se, nesse cenário, que a Terceira Via, ou a nova social-democracia, atende a essas recomendações, sendo permeável às políticas sociais, protagonizadas especialmente pela sociedade civil – terceiro setor, sem, no entanto, abrir mão dos princípios gerais orientadores do modelo de globalização neoliberal. Dessa forma, localizam-se os limites desse projeto societário para o alcance da igualdade e da justiça social, na medida em que um

“capitalismo de face humanizada” (WOOD, 2011) mantém a dimensão econômica como orientadora da política.

Problematizaram-se os conceitos de vulnerabilidade e de pobreza, e os limites que poderá apresentar uma proposta comum, visto que sob a ideia de que “todos” têm o direito de aprender determinados conteúdos, pode conter a obrigação de conhecer partes da realidade, mas não conhecer a própria realidade, qual seja, dos grupos oprimidos. Essa perspectiva contribuiria para tornar ainda mais visíveis as diferenças entre os que sabem e os que não sabem, visto que os grupos não contemplados com seus saberes, histórias, culturas, ao não se reconhecerem, encontrariam mais dificuldades para se adequarem ao que é entendido pelos formuladores do currículo como “conhecimento comum ou universal”.

Ademais, a centralidade na aprendizagem e no ensino de conteúdos repercute na formação de professores e na atuação docente, reduzindo o trabalho docente a um fazer destituído de reflexividade. Ao priorizar a dimensão da prática, minimiza a importância da teoria e da capacidade de pensar sobre o que faz, como faz e para que faz, tornando o ensino uma atividade neutra, pragmática, cujo sucesso ou fracasso será resultado da competência/incompetência de professores e alunos.

Por fim, é possível dizer que a discussão sobre a base nacional comum para o currículo da educação básica enseja o debate sobre a reforma educacional que está em curso, visto que se encaminha para definir um tipo de educação sustentada pela lógica cognitivista, individual; universaliza os conhecimentos necessários para “todos” com base no “direito à aprendizagem”; incide sobre a atuação docente, estabelecendo os conteúdos que devem ser priorizados e que serão avaliados nas provas nacionais e ranqueados com destaque; orienta a formação de professores com privilégio da dimensão prática sobre a teórica, ensinando as “boas práticas” dentro dos conteúdos definidos no currículo para a educação básica.

Embora se reconheça a importância e a necessidade de diretrizes curriculares nacionais como as já existentes e mencionadas anteriormente como necessitando de aprofundamentos, a atual proposta de base nacional comum, identificada como um currículo único - mesmo que este não seja o nome oficial - poderá trazer consequências ainda mais danosas para a educação nacional. Espera-se que as reflexões e as discussões cheguem até os professores, avancem para outros espaços e que se possa resistir à despolitização e à pretensa neutralidade da educação a partir das contribuições dos teóricos do campo do currículo, das discussões empreendidas pelas entidades acadêmicas e científicas, universidades, escolas, sindicatos, associações de pais, conselhos de educação, recuperando a capacidade social de mobilização em torno de uma questão que impacta a vida de todos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: Regulação e Emancipação**. São Paulo: Cortez, 2009.

ANFOPE. **Documento Gerador: Políticas Nacionais de Formação no Sistema Nacional de Educação. Base Nacional Comum para a Educação Básica e a formação de professores**. XVII Encontro Nacional da Associação Nacional pela formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), 2014.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil** (Collor, FHC, Lula). Campinas: Autores Associados, 2005.

APPLE, Michael W. **Políticas Culturais e Educação**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Educando à Direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003.

ARROYO, Miguel González. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BALL, Stephen. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. **Ed Soc.**, Campinas, vol, 25, n. 89, p. 1105-1126, set/dez. 2004.

_____. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set/dez. 2005.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas Educacionais: Questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.

FALLEIROS, Ialê; PRONKO, Marcela Alejandra; OLIVEIRA, Maria Teresa C. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Bointempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Bointempo, 2008.

_____. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Bointempo, 2009.

_____. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Bointempo, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

PERONI, Vera; ROSSI, Alexandre José (orgs.). **Políticas Educacionais em tempos de redefinições do papel do Estado: implicações para a democratização da educação**. Porto Alegre: PPGEd, Gráfica e Ed. UFPel, 2011.

POPKEWITZ, Thomas S. Números em grades de inteligibilidade: dando sentido à verdade educacional. In: TURA, Maria de Lourdes; GARCIA, Maria Manuela. **Currículo, Política e Ação Docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

RODRIGUEZ, Juan Bautista Martínez. O currículo como espaço de participação: a democracia escolar é possível? In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SADER, Emir. **O poder, cadê o poder?** Ensaios para uma nova esquerda. São Paulo: Bointempo, 2003.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013a.

_____. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de tróia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto. A outra face da inclusão. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, jan/jun. 2001.

SHIROMA, E. O. **Gerencialismo e liderança: Gerencialismo e liderança novos motes da gestão educacional**. VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Santa Maria: UFSM; CD-ROM, 2006.

VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, standardização do conhecimento e ressignificação da aprendizagem. In: In: TURA, Maria de Lourdes; GARCIA, Maria Manuela. **Currículo, Política e Ação Docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Bointempo, 2011.

¹ A subjetividade compreende padrões pelos quais contextos experimentais e emocionais, sentimentos, imagens e memórias são organizados para formar a imagem que uma pessoa faz de si mesma, a percepção que uma pessoa tem de si própria e dos outros e nossas possibilidades de existência (De Lauretis, 1986, p. 5) *apud* Ball (2005, p. 550).

² Boaventura de Sousa Santos, em “Democratizar a democracia: caminhos da democracia participativa”, reúne várias experiências que ampliam a emancipação social e podem ser entendidas como movimentos de resistência aos modelos hegemônicos. Nesse trabalho são citadas experiências na Índia, África do Sul, Colômbia, Portugal, Brasil e Moçambique.

³ O Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC) é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação.

⁴ XVII Encontro Nacional da ANFOPE, realizado no período de 17 a 19 de novembro de 2014 na Universidade de Brasília.